

Problemas y retos de la inspección de educación

Jesús Rul

Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Espanya
jesus.rulg@gmail.com



Recibido: 8/11/2011
Aceptado: 16/5/2012

Resumen

El presente estudio constituye un ensayo, consecuencia de la reflexión y el análisis de la experiencia profesional del autor en el campo de la inspección de educación, y muestra el estado de revisión al que está sometida en estos últimos años. A su vez, comunica diversas aportaciones sobre su función en las actuales sociedades democráticas y, más concretamente, en el caso español.

Asimismo, se abordan los tres grandes estadios evolutivos de este servicio a lo largo del tiempo, así como sus problemas más relevantes y los retos de futuro. Por otro lado, se señalan las complejas relaciones entre la inspección y el poder político instalado en las autoridades educativas como el problema principal que resolver. Y, como consecuencia, las repercusiones de estas relaciones en la autonomía profesional de los inspectores e inspectoras y el sentido y significado de sus funciones..

Palabras clave: inspección educativa; problemas de la inspección; retos de futuro.

Resum. *Problemes i reptes de la inspecció d'educació*

Aquest estudi constitueix un assaig, conseqüència de la reflexió i l'anàlisi de l'experiència professional de l'autor en el camp de la inspecció d'educació, i presenta l'estat de revisió al qual està sotmesa en aquests últims anys. Alhora, comunica diverses aportacions sobre la seva funció en les actuals societats democràtiques i, més concretament, en el cas espanyol.

Així mateix, s'estudien els tres grans estadis evolutius d'aquest servei al llarg del temps, així com els seus problemes més rellevants i els reptes de futur. D'una altra banda, s'assenyalen les complexes relacions entre la inspecció i el poder polític instal·lat en les autoritats educatives com el problema principal que cal resoldre. I, com a conseqüència, les repercussions d'aquestes relacions en l'autonomia professional dels inspectors i les inspectores i el sentit i significat de les seves funcions.

Paraules clau: inspecció educativa; problemes de la inspecció; reptes de futur.

Abstract. *Difficulties and challenges of Spanish Education Inspectorate*

This study is an essay resulting from the author's reflection, analysis and professional experience in the field of School Inspection. It explains the type of revision it has undergone in the last years. Likewise, it describes approaches regarding the function of current democratic societies, specifically, in the Spanish case.

The three major evolutionary phases of this service along time are explained as well as its most important problems and challenges for the future. It points out the difficult relations between the Education Inspectorate and the political power conferred to education authorities as the main problem to overcome; hence the repercussions of these relations on inspectors' professional autonomy and on the sense and meaning of their functions.

Keywords: education inspectorate; difficulties that inspectors have in the field; future challenges.

Sumario

- | | |
|--|---|
| 1. Estadios evolutivos de la inspección de educación (IE) en su relación con el poder instituido | 3. Consideración crítica de los problemas más relevantes de la IE |
| 2. Educación contemporánea, poderes públicos e IE | 4. Retos de la IE: perspectivas y propuestas de desarrollo |
| | 5. Referencias bibliográficas |

1. Estadios evolutivos de la inspección de educación (IE) en su relación con el poder instituido

El antecedente de la IE en un sentido amplio a lo largo del tiempo histórico es la función de «ojo-de-rey»: llevada a cabo por funcionarios reales o imperiales de confianza que tenían la misión de desplazarse por el territorio, observar directamente *in situ* y transmitir información a su señor. Dos notas la caracterizaban: la distancia entre el centro de poder y la periferia, y la autoridad inducida del funcionario porque lo que veía y decía podría tener consecuencias a veces graves. Ejemplos de esta institución fueron los *missi dominici* del imperio carolingio durante la Alta Edad Media, con funciones generales y especializadas de compensación entre el poder central y el territorial. Otro ejemplo fueron los veedores de Castilla (SOLER, 2001), tras las Cortes de Toro de 1371, durante el reinado de Enrique II, con la concreción de sus funciones y las personas, generalmente eclesiásticos, para supervisar los colegios. Esta figura con cambios permanecerá prácticamente vigente hasta el siglo xx.

El segundo estadio evolutivo de la inspección se caracteriza por la distinción organizativa ente órganos ejecutivos (*line*) y de asesoramiento (*staff*), que ha tenido a lo largo del siglo xx amplio predicamento en la organización de la IE en algunos países europeos continentales, entre los que está España, en

contraste con la tradición anglosajona. La distinción *line-staff* ha tenido un tratamiento distinto en estos modelos administrativos con impacto en la función inspectora de la educación.

En la tradición administrativa continental, la función inspectora tiene un rol de transmisión de información y asesoramiento (*staff*) a los órganos directivos (*line*), cuyas decisiones no se vinculan necesariamente a la función inspectora.

En la tradición administrativa anglosajona, la función inspectora (*supervision*) forma parte de la estructura ejecutiva (*line*), con nexos eficientes entre las funciones de control, planificación y evaluación en coherencia con criterios sistemáticos de las ciencias de la organización.

El tercer estadio de desarrollo de la inspección tiene que ver con la visión integrada de la gestión institucional de las organizaciones, entre las que se incluye la administración del Estado y, en concreto, la administración especializada de la educación. El análisis estructural de la organización enfatiza el valor de integrar las funciones de planificación, ejecución y control en ciclos combinados de gestión para lograr sinergias de valor añadido. Desde un punto de vista organizativo, suele ordenarse en forma de estructuras complejas que integran en su organigrama órganos especializados de planificación, ejecución y control, o mediante otras, más reducidas, que cuentan con órganos externos especializados.

En cualquier caso, y por lo que concierne a la inspección, esta visión comporta la superación de la distinción entre *line* y *staff*. Constituye una instancia centrada en funciones de planificación y control en la doble dimensión de control-regulación y de control-evaluación como veremos después. Así entendida, la función inspectora ayuda a enriquecer la información que se requiere para la toma de decisiones fundamentada y pertinente en las instancias particulares de cada centro escolar y en las que corresponden a las autoridades educativas.

El cuadro 1 resume y esquematiza los tres estadios de la evolución de la inspección.

A partir de lo anterior, tres factores sobresalen en el desarrollo de esta institución a lo largo del tiempo:

- a. La función de control. La razón de ser de la IE, en un sentido amplio, tiene que ver con la función de control, ampliamente estudiada por la teoría de sistemas con aplicación a los sistemas biológicos y cibernéticos, entre otros, y por las ciencias de la organización. Es la que motiva el desarrollo de las distintas inspecciones y da contenido a la supervisión. Históricamente, el ejercicio del control está estrechamente asociado al poder (*instrumentum regni*). En las sociedades democráticas se distingue entre poder y control. Ello permite el desarrollo de instituciones profesionales de control como contraste o contrapunto del poder para explicar los hechos con relación a posturas, actuaciones y políticas. El ejercicio sistemático de la función de control en todas sus modalidades —autocontrol, control interno y exter-

Cuadro 1. Estadios evolutivos de la inspección

Antecedentes:	—Distancia ente el centro de poder y la periferia.
OJO-DE-REY	—Función de observación directa, <i>in situ</i> , y de transmisión de información ascendente (datos, interpretaciones). —Autoridad inducida: lo que observe y diga podrá tener consecuencias.
Distinción organizativa:	—Tradición administrativa continental. La función inspectora tiene un rol de transmisión ascendente de información no vinculante (<i>staff</i>) para los órganos ejecutivos (<i>line</i>). Ha dado lugar a distintos modelos: clásico, de control central, de apoyo a la escuela.
LINE-STAFF	—Tradición administrativa anglosajona. La función inspectora (<i>supervision</i>) forma parte de la estructura ejecutiva (<i>line</i>) con nexos eficientes entre las funciones de planificación, ejecución y control en coherencia con criterios sistemáticos de las ciencias de la organización.
Visión integrada:	—El análisis estructural de la organización enfatiza el valor integrado de las funciones de planificación, ejecución y control en ciclos combinados.
GESTIÓN INSTITUCIONAL	—Superación de la distinción entre <i>line</i> y <i>staff</i> . —La función inspectora se centra en las funciones de planificación, supervisión y evaluación. Sus aportaciones realimentan las percepciones y decisiones a todos los niveles.

no— comporta el desarrollo de la capacidad de saber seleccionar, filtrar, ordenar, valorar y asimilar la información para convertirla en conocimiento útil. En el caso de la IE, el ejercicio del control a través de las funciones de supervisión y evaluación debería ajustarse al método antropológico: descripción densa, conocimiento local, escrutinio del significado e interpretación más que explicación de los hechos.

- b. El carácter territorial. La distancia y los nexos entre el centro de poder y la periferia inducen a la IE a llevar la periferia al centro como elemento de cohesión y el centro a la periferia como estrategia de dominio. Actualmente, los medios tecnológicos de comunicación acercan en el tiempo el centro a la periferia y a la inversa, y a través de las redes se transmite información instantánea (datos, imágenes, etc.). Parecería que la distancia territorial ha perdido entidad como factor distintivo, pero habría que considerar la vigencia de esta y de otras distancias: la que media entre información y conocimiento; la que tiene que ver con los distintos significados que los actores inmediatos atribuyen a su realidad; la propia visión de centro y de periferia con sus condicionantes, etc.
- c. La relación de confianza. Entre el poder instituido y las personas que ejercen la función inspectora o supervisora. Por ejemplo, en el imperio

carolingio la desempeñaban los eclesiásticos (abades, obispos, capellanes), condes y vasallos no asentados en el territorio. Actualmente, en las sociedades democráticas, la diferenciación que debe darse entre poder y control es una de las aportaciones de la Ilustración, que a lo largo de los últimos siglos ha alumbrado las sociedades democráticas y la división de poderes. Esta diferenciación conlleva la mutación de la relación de confianza por la relación de profesionalidad crítica y responsable. Este nuevo paradigma debería considerarse a la hora de tomar decisiones relativas a la selección de los inspectores, a sus relaciones con los demás servicios de la Administración y en la consideración que deben merecer sus informes y producciones profesionales. Hoy por hoy estamos lejos de este horizonte si consideramos que más de la mitad de los inspectores de las 17 autonomías del Estado español son provisionales, nombrados por procedimientos más cercanos a la confianza que a la profesionalidad, y que la libre designación sigue siendo el procedimiento habitual para el nombramiento de cargos de inspección.

La razón de ser de la inspección tiene que ver, como se ha indicado, con el ejercicio de la función organizativa de control. Es decir, con el saber obtenido del contacto con la realidad inmediata, de la observación intencional, de la interacción reflexiva con los actores en sus escenarios naturales y su expresión en forma de significados y juicios con sus correspondientes efectos. La acción inspectora debe ser útil para las instancias beneficiarias directas de sus servicios, pero también para quienes delinear y señalan las políticas educativas generales a través de normativas, instrucciones e, implícitamente, a través de sus propias conductas, que deberían ser ejemplares.

La percepción de la inspección que sugieren estas etapas a lo largo del tiempo permite aproximar su caracterización. Puede afirmarse que lo distintivo de la inspección es la relación entre la «observación» (lo observado en directo) y el «conocimiento» (la visión, la percepción, el saber generado), es decir, entre el saber antecedente (experiencia y capacidades profesionales del observador) y el saber consecuente (conocimiento observado mediante las formas, usos y tecnologías de observación).

Las relaciones entre observación, en un sentido amplio, y el saber consecuente que se crea ponen a prueba, en los escenarios reales de intervención inspectora, el potencial de cada persona que ejerce la función, construida por la experiencia, sus capacidades profesionales y las tecnologías utilizadas.

La función de observar presenta un cuadro de significación amplio. Guarda relación con ver, mirar, llevar a la memoria, comprobar, llegar a conocer, contemplar, atender, considerar, buscar con la mirada, mirar alrededor, percibir, visitar, pasar revista, etc. La observación compendia en un todo la «forma» de mirar y de «aproximarse» a la realidad e integra cuatro dimensiones:

- a. Comprensión profunda. Selección e indagación de hechos mediante el ejercicio de las funciones cognitivas de discernimiento, discriminación y ponderación.

- b. Comunicación de sentimientos. Compartir la mirada, comprensión, ver al otro.
- c. Convocatoria. Llamada que personaliza la mirada (relación personal).
- d. Instrucción. Atraer la atención del otro para comunicar, transmitir, compartir, demandar o requerir.

La observación experta permite examinar para «ver dentro» (*inspicio-inspicere*), más allá de las apariencias, con la finalidad de conocer y valorar con criterio (función supervisora).

La autoridad formal del inspector y la real que da la competencia profesional se manifiestan mediante orientaciones, instrucciones y requerimientos (funciones de asesoramiento e inspección).

En el otro polo, el conocimiento y la información, antecedente y consecuente, integran funciones de búsqueda, interrogación, duda, selección, análisis, síntesis, aplicación, evaluación, recepción, caracterización, organización, contraste, descripción, categorización, generalización, previsión, predicción, etc.

Resulta, en síntesis, que la materia primera de la inspección es el conocimiento añadido y el valor asignado a los hechos observados (funciones de supervisión y evaluación). El conocimiento resultante se transforma en información que nutre (orienta, informa, cualifica) los procesos de gestión de los centros docentes y de las administraciones educativas.

Estamos, pues, ante una relación sustantiva que sintetiza las funciones inspectoras de supervisión, evaluación y asesoramiento con efectos realimentadores para los actores directos e indirectos, como hemos señalado al describir el tercer estadio evolutivo. Esta relación integra factores cognoscitivos y emocionales; factores descriptivos y categoriales, y factores comunicativos e interactivos entre las personas. En consecuencia, dotarse de una inspección que aporte valor añadido a los sistemas de educación exige, entre otras cosas, contar con inspectores de prestigio (experiencia acreditada, altas capacidades y selección exigente); disponer de un estatuto profesional que salvaguarde la integridad de sus funciones en sus relaciones con las instituciones educativas, sobre todo con los poderes públicos y la Administración; disponer de modelos y tecnologías solventes de supervisión, evaluación y asesoramiento, y, en definitiva, crear producciones profesionales efectivas y prestigiadas desde el punto de vista educativo y social. Hoy por hoy, estamos muy lejos de este horizonte. Las inercias, decisiones e indecisiones de los responsables de las distintas administraciones educativas han configurado una inspección dependiente y de perfil bajo, con producciones de marcado carácter burocrático.

En el apartado siguiente se consideran dos características notables de la educación contemporánea. En concreto, el papel de las pruebas externas de medición de resultados escolares como factor de control y regulación de los sistemas de educación, y el enfoque competencial del currículo y su impacto en la organización de la educación. Ambas características tienen una importancia capital para el papel de la inspección.

2. Educación contemporánea, poderes públicos e IE

La función contemporánea de la educación y el papel de los poderes públicos en su promoción, desarrollo y garantía tienen mucho que ver con el papel de la IE en su gestión y adecuado encuadre administrativo.

Los cambios acelerados en las expectativas sociales y económicas sobre la educación provocan respuestas de los poderes públicos con responsabilidades educativas cuya consideración pone en evidencia, a lo largo de las últimas décadas, la adopción de decisiones que abarcan aspectos organizativos, curriculares y de gestión de los recursos, en el marco de las diferentes tradiciones administrativas. Junto con meritorios logros, es evidente el desarrollo en muchos casos de políticas fallidas que han de abandonarse por falta de efectividad y de realismo. La consideración del escenario global educativo pone de manifiesto que hay países más efectivos que otros en la orientación y las decisiones adoptadas.

La agenda educativa a escala planetaria, impulsada por organismos internacionales como la OCDE, pone el acento en el valor de la educación como capital personal, social y económico, estableciendo una carrera por la excelencia educativa, entendida en términos de resultados escolares de carácter competencial, obtenidos mediante pruebas de rendimiento externas como las pruebas OCDE-PISA, PIRLS, TIMSS, etc., y tener un cierto nivel en un conjunto de indicadores económicos, sociales y educativos.

Ante estas presiones, los gobiernos y las administraciones educativas llevan a cabo iniciativas, en muchos casos poco pensadas, que se concretan en dos líneas de acción:

- a. La adopción de medidas que pueden afectar a la ordenación del sistema educativo, al currículum, a la gestión de los recursos, etc., con el denominador común de la mejora de los resultados como justificación recurrente.
- b. La voluntad de liderar la educación desde el poder político ampliando las estructuras administrativas para la gestión de la educación según dos modelos de relación entre el «centro» (órganos directivos políticos y administrativos) y la «periferia» (instituciones educativas). Dentro de esta segunda línea se plantean, a su vez, dos alternativas. Por una parte, la integración vertical. Desde el «centro» se teledirige la «periferia» mediante la extensión de la estructura administrativa territorial, la centralización de la información en red y el control del discurso educativo de los fines y de los medios. Por la otra, la desconcentración de las capacidades institucionales. Aspira a dotarse de una «periferia» potente (instituciones educativas con amplias capacidades y responsabilidad) y nexos funcionales con el «centro» (información y conocimiento).

En nuestro país, durante las últimas décadas, las decisiones adoptadas se corresponden con opciones de las dos alternativas mencionadas, no sin contradicciones, pero con una clara decantación hacia la primera, que limita con-

siderablemente las posibilidades de desarrollo de la segunda, con efectos negativos en la vertebración y sinergias de los sistemas escolares.

A lo largo de este período, la educación que históricamente ha tenido un estatus especial, vinculada a las familias y a los valores pedagógicos, está siendo tratada como un producto más dentro del mercado de bienes y servicios. Interesan los resultados, pero no los que corresponden a los aprendizajes en las dimensiones instructiva (saberes instrumentales y culturales), psicológica (razonamiento, pensamiento crítico, actitudes y valores, motivaciones, comunicación) y sociológica (madurez personal y vocacional, hábitos personales, expectativas y relaciones, responsabilidad, civilidad), sino los resultados que miden las pruebas externas de rendimiento.

En pocos años se ha pasado de obviar las pruebas externas a su uso extensivo por parte de organismos externos, como hemos indicado, y a la creación de organismos internos de medición de resultados instructivos vinculados a las distintas administraciones educativas (institutos y agencias llamados pomposamente «de evaluación y calidad», que cumplen una función de legitimación valorativa de las políticas). Pasan regularmente pruebas de rendimiento, emiten informes de impacto mediático con abundante tratamiento estadístico y gráfico, suscitando entre legos y expertos comparaciones tan simplistas como deformadoras.

La simplificación es tan profunda que la educación queda reducida a lo que expresan estos informes. Los actores del hecho educativo, alumnos y profesores, instituciones educativas y familias, quedan en un segundo plano presionados desde fuera en una carrera para conseguir buenas calificaciones en las pruebas. La presión es tan fuerte que se compite para ajustar —reducir— el currículum a lo que miden las pruebas y limitar la función educativa de los docentes al adiestramiento de los alumnos para superar los exámenes. El código pedagógico queda así reducido a su expresión más instrumental y despersonalizada. De mantenerse esta tendencia, tendrá consecuencias educativas y personales con impacto en los valores sociales.

El valor de la educación y del aprendizaje, como es sabido, no son reducibles a las calificaciones de pruebas de rendimiento. Para evitar malos entendidos, conviene señalar que las pruebas, las internas de las instituciones educativas y las externas de las administraciones u otros organismos, tienen un valor, aunque relativo, y hay que gestionarlas de forma rigurosa, por lo que procede un análisis de sus posibilidades y limitaciones. Tres criterios básicos aportan significación a las pruebas (de lápiz y papel): función, valor intrínseco y funcionalidad. Su función se expresa considerando el grado de impacto, la finalidad y el tratamiento de los datos.

- a. Impacto. Alto o bajo efecto o consecuencias. En nuestro caso —por ahora— el impacto es bajo. En EE.UU., durante el siglo xx el impacto fue bajo, pero a partir de 2002 (legislación: *No child left behind*), los resultados impactan en decisiones sobre los alumnos, los docentes y las escuelas. El impacto alto se justifica al atribuir el valor de la educación al resultado de pruebas como sistema de control (evento discreto temporal).

- b. Finalidad. Evaluativa o complementaria. En el primer caso, se identifica con la práctica de la evaluación que llevan a cabo los docentes. En el segundo, es un elemento de contraste, una «foto fija» importante, pero de valor limitado, insuficiente y parcial.
- c. Estadística. Con una función de estandarización y homologación. Las pruebas han de estar elaboradas conforme a objetivos y niveles de dificultad, previamente establecidos, como condición de comparación estadística. Muchas de las pruebas aplicadas por diferentes administraciones educativas —por lo que sabemos— no están referenciadas según objetivos claros y niveles de dificultad explícitos que las hagan comparables entre diversas ediciones.

El valor intrínseco de las pruebas depende de dos factores clave. Validez: valor de la prueba como instrumento de medición, validez del contenido y validez discriminante. Y fiabilidad: consistencia de la prueba para producir resultados semejantes. El criterio «valor intrínseco de las pruebas» es determinante con relación al criterio «función» antes citado.

La funcionalidad se concreta en las tres relaciones siguientes:

- a. Relación costes/beneficios. Atribuimos significado y valor a la educación mediante la evaluación y la medición (pruebas), internas y externas. Las pruebas de medición externas son caras con relación a los beneficios, especialmente si el sistema tiene mecanismos internos de evaluación y medición. En este marco, las pruebas externas son sostenibles si son muestrales y plurianuales.
- b. Relación evaluación del docente/pruebas externas. La evaluación y la medición internas aportan significados descriptivos (concretos y situacionales) y valorativos ponderados, mientras que las pruebas externas —bien hechas— aportan datos que pueden ser comparables con los datos de las pruebas internas (no con la evaluación del docente). Los resultados de las pruebas externas aportan una visión estadística global y, respecto a los centros educativos, son un factor de contraste útil con las pruebas internas.
- c. Relación alumno/pruebas. La experiencia y la habituación de los alumnos con las pruebas y su ritual (formalización, uso del tiempo, concentración, etc.) tienen repercusión en su solvencia para enfrentarse a las mismas.

La otra gran característica notable en la educación contemporánea a la que nos referíamos es el enfoque competencial del currículum con efectos sobre la organización de la enseñanza y la mutación de los roles docente y discente en el desarrollo de las prácticas de enseñanza y actividades de los aprendizajes. La pertinencia de este enfoque se basa en una fundamentación multidisciplinar y está siendo inducida en la ordenación de los sistemas educativos por la Unión Europea y la OCDE, cuyas pruebas PISA miden aspectos competenciales de carácter transcurricular dada la diversidad de países participantes.

La migración del concepto de competencia —desarrollada en los ámbitos empresariales de capacitación profesional y gestión de recursos humanos— a

la educación formal y al currículum resulta compleja. Lo es por la propia naturaleza de las competencias, que pueden aprenderse pero no enseñarse, y la dificultad de su evaluación efectiva porque no es reductible al resultado de pruebas de lápiz y papel. Sin embargo, la idea de competencia en educación escolar ha calado y se ha traducido, no sin dificultades formales en la ordenación curricular. Mucho más difícil resulta revisar y adaptar la función docente al nuevo escenario. Y también el papel responsable del alumno en su aprendizaje, dado el carácter sistémico de las competencias que integran en un todo las capacidades personales del estudiante, sus actitudes y habilidades puestas en evidencia en escenarios y situaciones reales o simuladas.

La incorporación del modelo competencial en la educación formal ha dado lugar a posturas y pronunciamientos ingenuos al pretender que todos los alumnos puedan adquirir todas las competencias en niveles similares. Contrariamente, el nivel de logro del alumno de las distintas competencias presentará un perfil asimétrico en función de las capacidades de cada individuo, así como de la intensidad y el mantenimiento en el tiempo de las motivaciones pertinentes. Considerando además que, más allá de la influencia del sistema educativo, la familia y la sociedad tienen un papel importante para promover el desarrollo de las capacidades de los alumnos hasta el máximo nivel competencial en función de las aptitudes y motivaciones diferenciales de las personas.

Las competencias generales, planteadas por la OCDE, la UE y las administraciones educativas tienen un perfil terminal y situacional. En este sentido, se expresa Perrenoud (2005) y critica Díaz Barriga (2006), admitiendo ambos, entre otros, que están relacionadas con el saber concebir, hacer y desempeñar tareas con sentido instrumental en contextos específicos y que pueden inferirse a diferentes situaciones análogas.

Estos breves apuntes sobre el enfoque contemporáneo de la educación escolar y las líneas de acción de las administraciones han tenido y tendrán efectos en la función inspectora de la educación. En el presente, saturado de expectativas, es necesario replantear el papel de la inspección y su contribución en la gestión de la educación ante los nuevos escenarios y requerimientos. Esto es especialmente importante, dada la situación actual de este servicio, lastrado por las inercias y la falta de visión de las autoridades educativas, subsidiarias de enfoques superados tipo *line-staff*, que lo sitúan en posiciones burocráticas que limitan sus posibilidades.

Los retos educativos del presente con proyección de futuro demandan una IE que aporte valor añadido a los sistemas de educación. Esto solo puede lograrse superando las limitaciones actuales mediante una opción decidida por la profesionalización y por que las funciones inspectoras fundamentales se centren en la ayuda a los procesos de mejora de los aprendizajes de alumnado. Lograrlo comportaría necesariamente una ordenación adecuada para que las funciones inspectoras tuvieran un carácter sustantivo con relación a ese propósito en los centros educativos y en los órganos directivos de la Administración.

Dotar a los sistemas educativo, escolar y político-administrativo de una IE profesional, competente y políticamente independiente, sería optar por una

garantía de rigor técnico y de imparcialidad dentro de la función pública, coherente con los valores democráticos y liberales que inspiran nuestro ordenamiento. Se podría disponer de esta manera de una IE desarrollada y profesional orientada fundamentalmente a tres áreas de actividad: (i) el ejercicio sistemático de las funciones de supervisión, evaluación y asesoramiento y su expresión en actas e informes dirigidos a los centros educativos, a la Administración y al Parlamento, (ii) la intervención institucional en los órganos superiores de planificación educativa, dado su conocimiento profesional de los sistemas relacionados con la educación, mediante dictámenes y propuestas, y (iii) la intervención institucional en los órganos superiores de «medición» educativa para dimensionar sus datos y estadísticos globales mediante la aportación de información significativa obtenida a través del ejercicio de la función evaluadora de la inspección.

3. Consideración crítica de los problemas más relevantes de la IE

En este apartado se analizan críticamente, a la luz de lo expuesto anteriormente, algunos problemas que considero relevantes para la IE y su función educativa e institucional.

3.1. Dependencia e instrumentalización política de la IE

El encaje de la IE en las estructuras políticas y administrativas de la educación y su instrumentalización por el poder es el principal problema de la IE del que se derivan otros. En efecto, la consideración de la historia reciente de la IE en nuestro país muestra a las claras una tensión que oscila, según los momentos históricos, entre la profesionalización y la instrumentalización política (RUL, 1994), decantada netamente hacia esta última. A lo largo de los 160 años de historia contemporánea de la IE española, desde su creación hasta el presente, se constatan con nitidez las contradicciones y bandazos que han impedido su consolidación profesional.

El enfoque profesionalizador fue evidente con la creación del Cuerpo de Inspectores de Educación Primaria (Decreto de 30-3-1849), durante la década liberal del reinado de Isabel II, cuyo mentor fue Gil de Zárate y ministro Bravo Murillo, que impulsó y desarrolló enfatizando su «*carácter técnico y el acceso por oposición*» (Decreto de 6-7-1900, de García Alix), como órgano de «*contrastación eficaz*» (decretos de 11-1-1907, de Rodríguez San Pedro, en el Gobierno de Maura, y Decreto de 27-5-1910, de Romanones en el Gobierno de Canalejas), «*para vigorizar la inspección y hacerla más eficaz*» (Real Decreto de 5-5-1918, de López Muñoz). Posteriormente, durante la Segunda República se ordena la IE para «*hacerla más técnica y menos burocrática*» con criterios profesionales de estabilidad, independencia, autonomía, coordinación y nuevas competencias (Decreto de 2-12-1932 y Orden de 27-4-1933).

El enfoque instrumentalizador —utilización por el poder político— tuvo su auge en los momentos más sórdidos de las dictaduras, control ideológico y

depuraciones: «*Los inspectores deben responder en todo momento a la confianza de la autoridad superior en cuyo nombre ejercen su función*» (Real Decreto de 12-4-1901, de Romanones), se anula el ingreso por oposición y se vuelve al libre nombramiento de los inspectores por el poder ejecutivo, «*supeditación de la función inspectora al dictado de los delegados gubernativos los cuales podrán visitar los escuelas en toda ocasión...*» (Real Orden de 29-8-1924, durante la dictadura de Primo de Rivera en el reinado de Alfonso XIII), ordenamiento minucioso y fiscalización ideológica (Orden Ministerial de 20-1-1939, durante la dictadura del general Franco), «congelación de los cuerpos de inspectores (Enseñanza Primaria, enseñanzas medias y Formación Profesional y su refundición en el Cuerpo de Inspectores al Servicio de las Administraciones Educativas —CISAE—) y creación de una inspección temporal entre 3 y 6 años» (Ley de la Función Pública de 1984, de Maravall, en el gobierno de González Márquez).

Esta situación se mantuvo hasta 1995, en que se creó *ex novo* el Cuerpo de Inspectores de Educación (Ley Orgánica 9/1995, de 20.11, de Suárez Perterra, en el gobierno de González Márquez, declarando a extinguir el CISAE, que había congelado la Ley citada de 1984, cuyos funcionarios pudieron optar por integrarse en el nuevo Cuerpo o permanecer en el antiguo, en situación de «*a extinguir*».

La tensión entre una inspección profesional o instrumental del poder continúa desde la aprobación de la Constitución Española (CE) de 1978, como acabamos de ver a propósito de la Ley de la Función Pública de 1984. La creación del nuevo Cuerpo de Inspectores de Educación, once años después de haber «congelado» los precedentes, abre el periodo actual de la IE, cuyos rasgos más característicos se enumeran a continuación.

La Constitución Española establece, en el artículo 27.8, que «*los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo, para garantizar el cumplimiento de las leyes*». Es pertinente y democráticamente impecable que la titularidad de la inspección corresponda a los poderes públicos —estatal y autonómico—, tal como se ha desarrollado a partir de la CE. La cuestión está en cómo los poderes públicos ejercen dicha titularidad. Básicamente hay dos opciones, dado que los poderes públicos, literalmente, no pueden por ellos mismos inspeccionar la educación. En este punto es pertinente citar el siguiente fragmento del preámbulo del Decreto de 30-3-1849, presumiblemente atribuido a la mano de Gil de Zárate: «*Las Autoridades no tienen tiempo para vigilar por sí solas tan gran número de establecimientos, ni menos para entrar en la infinidad de pormenores que esta vigilancia exige. Carecen, además, de los conocimientos que se necesitan para observar muchas cosas, que solo se descubren a los ojos de personas facultativas amaestradas en esta clase de indagaciones...*».

La primera opción es mediante comisarios políticos u órganos pseudoprofesionales con dependencias políticas y administrativas, inherentes a los procedimientos de acceso a la función inspectora y al estatuto del órgano inspector (dependencias administrativas y funcionales). Esta opción nos retrotrae al modelo estudiado de ojo-de-rey o lleva a su máxima expresión el papel *staff*,

de apoyo y asesoramiento, sin ningún nexo que relacione el dictamen de la inspección con las decisiones administrativas.

La segunda es a través de órganos profesionales con estabilidad e independencia. La justificación de los órganos profesionales, estables e independientes, en la Administración Pública de las sociedades democráticas radica en la diferencia entre los principios «político» y «profesional» que integran su estructura; el primero, centrado en el poder y en la responsabilidad política, responde política y administrativamente; el segundo, centrado en la independencia, la racionalidad y la responsabilidad técnica, responde técnica y administrativamente.

La forma de ordenarlos guarda relación directa con el modelo administrativo del ordenamiento jurídico. En la administración anglosajona, el contrato en sus diversas modalidades es la forma básica, mientras que en la administración continental, a la que pertenecemos, las profesiones se ordenan en cuerpos de funcionarios a los que se accede, generalmente, por oposición libre. Las ventajas e inconvenientes de ambos modelos suscitan debate y ha dado lugar a estudios comparativos que enfatizan sus fortalezas y debilidades.

El nuevo punto de partida que supone la CE de 1978 con un modelo de Estado descentralizado, formado por gobierno central y gobiernos de las comunidades autónomas con competencias plenas en materia educativa, ha comportado la descentralización de la inspección, aunque entre los años 1979 y 1981 hubo posturas encontradas al más alto nivel (MAÍLLO, 1989) entre los defensores y los detractores de la descentralización de la inspección. Desde la perspectiva del Gobierno central, para compensar la atomización de la inspección, se creó la figura de la Alta Inspección por Decreto de 6-3-1981. Figura cuestionada por los gobiernos autonómicos de Cataluña y el País Vasco, cuyos estatutos contenían el traspaso de las competencias educativas. Estos gobiernos interpusieron recursos ante el Tribunal Constitucional (TC), alegando que un decreto —el de la Alta Inspección— no puede modificar el contenido de los estatutos de autonomía (leyes orgánicas aprobadas por las Cortes). La sentencia de 22-2-1982 del TC resolvió el recurso afirmando la constitucionalidad de la comprobación *in situ* del cumplimiento de las normas dictadas por el Gobierno central, en atención a la unidad de la organización educativa nacional.

Treinta años después tenemos tantas inspecciones educativas como comunidades autónomas, con regulaciones normativas y funcionales diferentes, salvo los referentes formales comunes de las sucesivas leyes orgánicas de educación que, como puede verse a continuación, son un ejemplo de parcialidad, confusión y contradicciones:

La LOGSE regula que la función inspectora la ejercerán las administraciones educativas, sin mencionar la IE, con dos cometidos: el cumplimiento de las leyes y la mejora de la calidad (art. 61), y atribuyendo la evaluación del sistema educativo al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (art. 62).

La LOPEGCE contiene una regulación formal de la IE y la creación del Cuerpo de Inspectores de Educación (art. 35 al 43), como se ha indicado

anteriormente. Se le asignan funciones clásicas de control y supervisión, garantía de legalidad y asesoramiento; se mantiene la función de incidir en la mejora de la calidad y, contrariamente a lo regulado por la LOGSE, se le asigna la función de «participar» en la evaluación de centros, dirección escolar y función docente.

La LOE regula la Alta Inspección, su ámbito de actuación y sus competencias de comprobación y verificación de aspectos de ordenación educativa del Gobierno central en las comunidades autónomas (título VII, capítulo I).

La IE se regula en el título VII, capítulo II: funciones, inspectores, atribuciones y organización de la inspección. Mantiene y matiza las funciones reguladas por la LOPEGCE, en supervisión y asesoramiento; mantiene la función de participar en la evaluación, pero ampliado al sistema educativo y los elementos que lo integran; desarrolla las atribuciones de los inspectores y remite la organización de la IE a las administraciones educativas competentes, aportando algunos criterios y requisitos, especialmente en la disposición adicional duodécima, para el acceso al Cuerpo de Inspectores.

El escenario presente, consecuencia de los bandazos y de la cortedad de miras, se caracteriza por la dispersión, la politización, la trivialización funcional y la precariedad organizativa. Tenemos por un lado la Alta Inspección, dependiente del Gobierno Central, con funcionarios de obediencia política del partido gobernante, adscritos a las delegaciones del Gobierno de España en las distintas autonomías, con funciones de perfil burocrático, ajenas al común de la función inspectora, por lo que puede afirmarse que no es ni alta ni inspección.

Por otro lado, las 17 inspecciones autonómicas tienen esquemas orgánicos y funcionales diferenciados (VERA, 2005) y, al interior de cada autonomía, atomizados en las distintas unidades territoriales de gestión de la educación (subdivisión en algunos territorios de las delegaciones provinciales del Ministerio de Educación, creadas en el año 1968), con dependencia orgánica del delegado político del respectivo consejero de educación.

En resumen, puede afirmarse que, hoy por hoy, la instrumentalización de la inspección es el rasgo dominante y no se perciben alternativas al margen de la posición (Proyecto Inspectio, 2006) de algunas asociaciones minoritarias de inspectores.

3.2. Organización generalista y multinivelar de la IE

El enfoque que ha regido la IE desde los cambios normativos de 1984, citados anteriormente, han generado una IE de carácter generalista, en que un inspector —con independencia de su experiencia y capacitación— es el referente en centros educativos de diferentes etapas o niveles de enseñanza.

Para ponderar adecuadamente la relación entre el ámbito de intervención de la IE y la competencia de los inspectores, procede considerar ambos extremos. Por un lado, el ámbito de actuación inspectora abarca las etapas educativas desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato y la Formación Profe-

sional de grado superior e incluye estudios especializados como la educación musical, idiomas, arte, adultos, educación especial y servicios educativos. Por el otro, los inspectores son titulados superiores, con experiencia docente en alguna de las etapas educativas o de estudios especializados, y el acceso a la inspección se ajusta a especialidades académicas de los distintos niveles educativos no universitarios que son requisito de entrada, pero no para el ejercicio profesional.

En este punto se suscitan dos cuestiones: ¿este bagaje faculta a los inspectores para intervenir como inspector de las otras etapas educativas y estudios especiales?, ¿el modelo generalista garantiza un desarrollo suficiente y eficiente de las funciones inspectoras? La respuesta a estas preguntas incide en el planteamiento organizativo y funcional de la IE. Realmente, el modelo generalista de inspección, en un escenario educativo tan diverso y especializado, solo es operativo si se reduce el contenido de las funciones a los aspectos más formales y, en muchos casos, burocráticos, con el elevado coste de renunciar a los contenidos que pueden aportar valor a la educación y a la sociedad. Por ello, puede afirmarse que la experiencia inspectora durante las últimas décadas, globalmente considerada, resulta insuficiente e inadecuada desde el punto de vista de sus aportes especializados, lo que plantea imprescindibles revisiones estratégicas y organizativas.

Resulta paradójico tener una inspección especializada en sus efectivos de personal, pero rígidamente generalista en su organización y funcionamiento. Esta situación solo puede entenderse por el designio político —con una IE de perfil bajo— de intervenir directamente en la educación escolar mediante la extensión del aparato administrativo central y territorial de las autonomías con dos estrategias: la teledirección de las instituciones educativas mediante una reglamentación detallista y la creación de órganos de interposición como las juntas de directores escolares en algunas autonomías, los programas de innovación, formación, etc., con la finalidad de influir, instaurar, modelar, involucrar, cambiar.

No obstante, dado el estado mediocre de nuestra educación, según los datos estadísticos internacionales, habría que concluir que el voluntarioso intervencionismo político ha tenido efectos magros. En este punto convendría no olvidar el principio sistémico de Le Chatelier: «Cada cambio de uno de los factores de un equilibrio supone el reajuste del sistema en el sentido de reducir al mínimo el cambio original».

3.3. Desarrollo insuficiente y trivial de las funciones básicas de la IE

La contribución de la IE ante los retos de la educación contemporánea tiene que ver con la mejora cualitativa en el desempeño de sus funciones básicas. En concreto, las funciones de supervisión, evaluación y asesoramiento.

El estado actual de estas funciones inspectoras, habida cuenta de la situación cambiante y confusa que hemos descrito, muestra las insuficiencias y las limitaciones si atendemos a las «producciones» de las inspecciones que, en la

mayoría de los casos, no trasciende la elaboración de informes de gestión, fundamentalmente burocráticos, en función de los requerimientos heterogéneos de los delegados territoriales de educación. Los planes de inspección normalmente responden a este esquema operativo. El ejercicio de las funciones inspectoras carece de un planteamiento profesional que exprese saberes específicos no triviales, progreso continuo de carácter técnico, fundamentación científica y pragmática, y reconocimiento social en el marco de una deontología específica.

La supervisión queda reducida a la simple revisión y comprobación de determinadas prácticas de los centros escolares y de su profesorado en función de intereses políticos cambiantes. La evaluación (ya hemos comentado que esta función fue mutilada del corpus funcional de la IE, y fue transferida a los llamados «institutos de evaluación») queda reducida a estudios sociológicos y a la intervención en pruebas externas de resultados. Ahora se le asigna a la IE la función de «participar» en la evaluación del sistema educativo, con la consiguiente pérdida de capacidad estratégica e instrumental sobre esa función. De no remediarse se abre un escenario de dependencia de los institutos de evaluación aderezado con negociaciones y pactos que, en cualquier caso, sitúan a la IE en un papel vicario. Y el asesoramiento queda reducido en la práctica a la información y recomendación sobre la normativa legal, cambiante y prolija, en un escenario profuso y a veces confuso de asesores, informadores y formadores.

Por ahora, puede afirmarse que la función inspectora se agota en los trámites de gestión ordinarios, en el día a día de las rutinas administrativas. Carece de un planteamiento de gestión más relevante y sustantivo a medio plazo en el marco de una tradición con producciones contrastadas y acumulativas relativas a la supervisión, la evaluación y el asesoramiento. De este carácter, en algunas inspecciones, encontramos iniciativas en supervisión y evaluación que han quedado truncadas por los cambios de orientación de los responsables políticos del momento.

En resumen, la IE es un órgano importante mal aprovechado que, ordenado con criterios profesionales mantenidos en el tiempo, aportaría valor a la educación y a la sociedad mediante el desarrollo sistemático de sus funciones. Urge entender que los factores que aportan valor a la educación escolar son el profesionalismo responsable de docentes, directivos escolares e inspectores con un sistema escolar caracterizado por instituciones educativas con altas competencias y una administración reducida.

4. Retos de la IE: perspectivas y propuestas de desarrollo

En este punto se aproximan perspectivas y propuestas con los retos de desarrollo de la IE. Estas aportaciones conciernen especialmente a los poderes públicos y a los propios inspectores de educación.

4.1. IE con un estatuto profesional

La superación de los problemas endémicos, que lastran las posibilidades de la inspección para aportar mejoras a la educación y a la sociedad, motiva el reto más importante: ordenar con rigor profesional la IE, dotándola de un estatuto profesional que reúna las siguientes características básicas:

- a. Independencia orgánica y autonomía profesional con sometimiento no al mandato político sino al ordenamiento jurídico. Su vínculo administrativo con los poderes públicos, titulares de la función inspectora, podría articularse en el Parlamento, como órgano plural de representación, o en el consejero de Educación.
- b. Sistema de responsabilidades relacionadas con las competencias, funciones y producciones inspectoras.
- c. Un modelo organizativo adecuado al perfil orgánico y funcional de la IE. Constaría de los siguientes principios y niveles de ordenación:

Principios generales:

- La IE es un órgano profesional que dimana de los poderes públicos para el control de la educación. Ejerce con independencia la supervisión, la evaluación y el asesoramiento con arreglo a criterios técnicos. Su actuación está sometida a la ley y al derecho.
- La IE es parte integrante de la gestión educativa. Sus actuaciones, generales y especializadas, realimentan las decisiones docentes, escolares y administrativas. Sus actas e informes forman parte del procedimiento administrativo común y sus dictámenes académicos vinculan las decisiones administrativas.
- Los inspectores de educación son titulados superiores con experiencia docente mínima de siete años, evaluada positivamente, que han accedido al Cuerpo de Inspectores de Educación mediante concurso de oposición libre.
- Los inspectores de educación son autoridad pública y actúan con jurisdicción personal, de carácter general, en centros, servicios y programas educativos de cada zona de inspección, y con jurisdicción, personal o colegiada según proceda, en actuaciones especializadas (materias curriculares, expedientes disciplinarios, áreas específicas, etc.).

Niveles de ordenación:

- I. Zona de inspección y distrito escolar. Niveles próximos de actuación con relación a centros, servicios y programas educativos. La zona de inspección es el ámbito de jurisdicción de un inspector. El distrito escolar se corresponde con áreas geográficas y/o administrativas (ciudades, barrios, comarcas), integra diversas zonas de inspección e inspectores de diversas especialidades, que garantizan las básicas.

- II. Territorio administrativo. Provincia o delegación territorial en que se subdivide la administración educativa de la comunidad autónoma. Servicios provinciales o territoriales de la IE a los que se accede temporalmente por concurso de méritos según criterios de objetividad e imparcialidad.
- III. Comunidad autónoma. Servicios centrales de la IE. Acceso temporal por concurso de méritos con criterios de objetividad e imparcialidad.
- IV. Ámbitos de coordinación y homologación:

- España. Coordinación institucional y especializada de estrategias, información, modelos y tecnologías. Este nivel de coordinación de las inspecciones permitiría eliminar por anómala la Alta Inspección. En este punto es pertinente recordar que todos los inspectores de educación deben cumplir y hacer cumplir el ordenamiento jurídico no solo de su comunidad autónoma sino el común derivado de la Constitución.
- UE. Órganos de intercambio, coordinación y homologación de determinadas actuaciones inspectoras entre países y a escala europea.

4.2. IE de carácter generalista y especializada

Para que la función inspectora sea útil y efectiva debería ser generalista y especializada. El carácter generalista, expresado en el inspector de zona, tiene un valor jurisdiccional directo e inmediato con relación a las instituciones educativas en la tutela de los bienes jurídicos y de los intereses públicos, garante del derecho a la educación y del fomento del aprendizaje (RUL, 2011). El carácter especializado, especialmente relacionado con las materias fundamentales del currículum, aporta valores criterios y cognoscitivos en el desarrollo de las funciones de supervisión, evaluación y asesoramiento.

La articulación de la función especializada en el esquema organizativo generalista actual comportaría desarrollar los niveles de ordenación citados en el punto anterior:

- a. Distrito escolar. Puestos de trabajo de inspección ordenados por especialidades. El equipo de inspectores de distrito integraría las especialidades básicas con actuaciones inspectoras a tres niveles: trabajo multidisciplinar del equipo de inspectores, intervención especializada en centros de otras zonas, intervención multidisciplinar de equipos de inspectores en determinados centros.
- b. Territorio administrativo. Los aportes e intervención en otras especialidades y estudios especializados serían a escala de territorio administrativo en función de criterios de número de centros y efectivos de personal de estas especialidades.
- c. Comunidad autónoma. Agrupación por especialidades de los inspectores de la comunidad en consejos o departamentos especializados con finalidades de: asesorar a los órganos directivos de la inspección y de la Administración; crear materiales de supervisión, evaluación y asesoramiento para

- uso de los inspectores de distrito; elaborar estudios, informes y dictámenes; participar en investigaciones impulsadas por las universidades, etc.
- d. *Ámbito español y europeo. Redes de cooperación. Tareas de homologación, investigación y desarrollo.*

4.3. IE con funciones de supervisión, evaluación y asesoramiento

El ejercicio de la función de control externo de la educación formal, mediante la IE como órgano profesional, aporta contenido a las funciones de supervisión y evaluación de las que se deriva la función de asesoramiento. Ambas modalidades de control (supervisión y evaluación), lejos de una visión maniquea, se complementan.

La supervisión, entendida como control-regulación, realimenta la relación entre la norma (expectativa social) y la acción individual o colectiva, que posibilita el mantenimiento de la organización. Su ámbito de actuación abarca:

- Cumplir y hacer cumplir el ordenamiento jurídico normativo: Constitución, leyes, reglamentos, sentencias, jurisprudencia.
- Control y garantía de derechos y deberes.
- Control de la ordenación y gestión del sistema educativo. Políticas de personal (docentes, alumnos, directivos, administrativos y personal de servicios), curriculares, organizativas, etc., de centros, servicios y programas educativos.
- Control de la gestión del gasto público en educación. Políticas presupuestarias y de contabilización de centros públicos y privados con dinero público.
- Aplicación y efectos del sistema normativo disciplinario.

El ejercicio de la supervisión debería ajustarse a modelos diferentes en función de los contenidos y de las necesidades (WHITBY, 2010). Y manifestarse también según diferentes modelos, estilos y tecnología.

La evaluación, entendida como control-evaluación, se distingue del control-regulación y se caracteriza porque incide en el conocimiento y el aprendizaje. En efecto, la consideración de la evaluación como disciplina científica pone en evidencia su evolución conceptual y tecnológica. Hoy sabemos que procede distinguir entre acciones de evaluación en sentido estricto de las acciones pseudoevaluativas y, por otro lado, es pertinente distinguir entre evaluación (*evaluation*) y medición (*assessment*) (RONNBERG, 2007).

Últimamente, han proliferado acciones de medición de los resultados educativos, como hemos señalado antes, con el efecto de reducir la evaluación a los datos estadísticos de las pruebas externas internacionales (OCDE-PISA, entre otras) y a los resultados de pruebas de rendimiento de los institutos llamados de evaluación de las distintas administraciones educativas. Habría que situar esta tendencia que reduce la evaluación a medición y priva a docentes e inspectores de la función evaluadora en un marco más amplio, a fin de reequilibrar el sistema (RUL, 2011b).

El énfasis en el papel de la IE como instancia dedicada a los procesos de evaluación centrada en casos, no en poblaciones —basados en el conocimiento profundo, la consideración de circunstancias y contextos particulares, en la interpretación de los datos y con una clara finalidad formativa—, ejercería el contrapeso necesario.

5. Referencias bibliográficas

- DÍAZ BARRIGA, Á. (2006). *El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?*, *Perfiles Educativos*, 28 de agosto de 2011. [Disponible en <www.redalyc.org>].
- MAÍLLO, A. (1989). *Historia crítica de la inspección escolar en España*. Madrid: Unión Sindical de Inspectores Técnicos de Educación Básica.
- LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3.01, de ordenación general del sistema educativo.
- LOPEGCE. Ley Orgánica 9/1995, de 20.11, de participación, evaluación y gobierno de los centros docentes.
- LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3.05, de educación.
- PERRENOUD, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar. invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Proyecto INSPECTIO (2006). Manifiesto por una IE profesional de la Asociación de Inspectores de Educación. [Disponible en <http://projecte-inspectio.blogspot.com/>].
- RONNBERG, L. (2007). «A Recent Swedish Attempt to Weaken State Control and Strengthen School Autonomy: The Experiment with Local Time Schedules», *European Educational Research Journal*, Vol. 6, 3, 214-231.
- RUL, J. (1994). «La organización escolar y la Inspección Educativa. Una Inspección Educativa como factor de evaluación sistemática», *Revista de Educación*, 305. Septiembre-diciembre. Madrid. Ministerio de Educación, 235 y ss.
- (2011). «Inspecció d'educació i autonomia de centres docents», *Revista d'Organització i Gestió Educativa*. Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació de Catalunya. Barcelona: Graó, 10-12.
- (2011b). *Tendencias y modelos contemporáneos de evaluación. Los proyectos y su evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación. [En prensa].
- SOLER, E. (2001). *La supervisión educativa y sus fuentes*. Madrid: Santillana.
- VERA, J.M. (2005). «El marco jurídico de la Inspección de Educación», *Avances en Supervisión Educativa*, 2. Madrid: Asociación de Inspectores de Educación de España (ADIDE).
- WHITBY, K. (2010). *School Inspection: Recent experiences in high performing education systems*. Londres: CFBT-Education Trust/NFER.

Siglas y acrónimos

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
 PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study.
 PISA: Programme for Indicators of Student Achievement.
 TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study.